



Programa universitário (50+) ou do questionamento de crenças tomadas pela medusa¹

*University Programme (50+) or on the questioning of
beliefs taken by medusa*

Cristina Palmeirão^[a], José Pedro Amorim^[b]

^[a] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UP), docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto - Portugal, e-mail: cpalmeirao@porto.ucp.pt

^[b] Mestre em Psicologia pela Universidade do Porto, doutorando com Bolsa de Doutorado da Fundação para a Ciência e Tecnologia, em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto - Portugal, e-mail: jamorim@porto.ucp.pt

Resumo

Neste artigo, é nossa intenção refletir e analisar, ainda que de uma forma exploratória, três dimensões essenciais – a relação pedagógica, o currículo e a avaliação – subjacentes

¹ Texto de apoio à comunicação apresentada na “Second Conference of ESREA Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA)”, University of Minho, Institute of Education, no dia 25 de outubro de 2011

à realização por alunos com mais de 50 anos de um Programa Universitário promovido pelo Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. Numa expressão que não perfilhamos, diríamos tratar-se de uma oferta “não tradicional” para estudantes “não tradicionais”. Paradoxalmente, este “não” exprime não um défice, mas uma riqueza nada despicienda – de experiências (de vida, profissionais, mas também, as mais das vezes, de educação formal, pelo facto de a maioria dos alunos ser, pelo menos, licenciada), de memórias (passado), bem como de atividade (presente), desejos e expectativas (futuro)! Então, e justamente pelo facto de ser “não tradicional”, este Programa tem, por um lado, implicado um esforço no sentido de repensar alguns dos processos e procedimentos habituais da Universidade; por outro, tem trazido dados que nos podem levar a questionar algumas crenças associadas à Educação de adultos.

Palabras clave: *Educação de adultos. Ensino Superior. Relação pedagógica. Currículo. Avaliação.*

Abstract

In this paper, we intend to reflect and analyse, even in an exploratory way, three key dimensions – the pedagogical relationship, the curriculum and the assessment – underlying the attainment, by students over 50 years old, of a university programme sponsored by the Porto’s Regional Centre of the Catholic University of Portugal. We would say, using a formula which we do not espouse, that it is a “non-traditional” programme for “non-traditional” students. Paradoxically, this “non” does not express a deficit, but a not inconsiderable wealth – of (life, professional, but also, more often than not, formal education – because most students are graduate, at least –) experiences, memories (past), as well as activity (present), desires and expectations (future)! Then, and precisely because it is “non-traditional”, this program has, on the one hand, involved an effort to rethink some of the processes and procedures of the University; on the other, has brought data that can lead us to question certain beliefs associated with adult education.

Kewwords: *Adult education. Higher education. Pedagogical relationship. Curriculum. Assessment.*

Instruir-se, trabalhar, divertir-se, eis os três ‘verbos da vida’ corrente, de toda a vida corrente, num futuro não excessivamente longínquo. É para esse futuro que alguns vão lançando os olhos, advogando, para já o estabelecimento das instituições que apressem esse tempo realizando uma ‘democratização do ensino’.

Não querendo optar por um dos membros da alternativa – ‘currículum’ ou a vida – os que se movem nesta perspectiva preferem a copulativa: o ‘currículum’ e a vida.

Toda a existência, o estudo, toda a existência, o trabalho. Evidentemente, com períodos de predomínio largo de uma sobre a outra destas duas actividades, sem esquecer, claro está, o tempo, cada vez mais longo, a atribuir ao descanso e aos lazeres. Com semelhante programa no horizonte, é óbvio que desapareceriam tanto a ‘profissão’ de estudante como até, no limite, a autêntica profissão de docente.

E a universidade? Em vez de se dissolver na torrente das massas uniformizadas e fanatizadas, como pretendem alguns dos seus destruidores, e em vez de se erguer como ilha isolada no meio do tumultuar da vida social, política e profissional, ela faria parte de um sistema mais vasto de criação e transmissão da experiência e do saber. Toda a comunidade seria, a um tempo, docente e discente, ensinante e ensinada.

Utopia? No imediato, não parece haver dúvidas. Outra coisa será, talvez, se se encarar o longo prazo da evolução histórica (ANTUNES, 1973, p. 257).

Em 1999, Joaquim Azevedo dizia que a “universidade faz de conta”, ou seja, age

como se o mundo à sua volta fosse um e, entretanto, já é outro. [Atua] como se os seus estudantes fossem uns e eles já são outros. Pensa que continua a desempenhar uma certa missão social e, na prática, já está a desempenhar outra (AZEVEDO, 1999, p. 135).

Antes disso, Boaventura de Sousa Santos dizia: a “instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança” (SANTOS, 1989, p. 11).

E ainda antes, Ivan Illich acusava a universidade de representar uma “estúpida, prolongada, destrutiva e dispendiosa iniciação em seus [próprios] mitos” (ILLICH, 1985, p. 51).

Tudo indica que o momento presente pode mesmo constituir uma oportunidade (talvez a maior da sua história) de transformar a universidade petrificada. Tem sido hora de diversificar: ofertas, públicos, critérios de admissão, formas de pagamento.

Nesse movimento, há um elemento essencial: os adultos trazem consigo, para dentro da Universidade, para as salas de aula, a sua experiência de vida², designadamente profissional. O que fazer com essa experiência? O que resultará da aproximação do saber acadêmico e do saber experiencial? Aquele abrir-se-á a este? São perguntas-chave que acompanham (ou devem acompanhar) a entrada dos adultos no Ensino Superior. Os professores e as instituições estão postos perante esse desafio, que tem vindo a alimentar uma abundante produção teórica, redes de estudo da temática, “concursos” internacionais de boas práticas e a publicidade que as próprias instituições de Ensino Superior fazem dos seus serviços (a inovação vende).

² Sobre o valor da experiência e da memória, valerá certamente a pena lembrar Ortega y Gasset: “A única diferença radical entre a história humana e a ‘história natural’ é que aquela não pode nunca começar de novo. Köhler e outros mostraram como o chimpanzé e o orangotango não se diferenciam do homem por aquilo que, falando com rigor, chamamos inteligência, mas porque têm muito menos memória do que nós. As pobres bestas descobrem todas as manhãs que esqueceram quase tudo o que viveram no dia anterior, e o seu intelecto tem de trabalhar sobre um material mínimo de experiências. De igual modo, o tigre de hoje é idêntico ao de há seis mil anos, porque cada tigre tem de começar de novo a ser tigre, como se antes não tivesse havido nenhum. O homem, pelo contrário, mercê do seu poder de recordar, acumula o seu próprio passado, possui-o e aproveita-o. O homem não é nunca um primeiro homem: começa logo a existir sobre certa altitude de pretérito amontoado. É este o tesouro único do homem, o seu privilégio e a sua marca. E a menor riqueza desse tesouro consiste no que dele parecer acertado e digno de ser conservado: o importante é a memória dos erros que nos permite não cometer sempre os mesmos. O verdadeiro tesouro do homem é o tesouro dos seus erros, a longa experiência vital decantada gota a gota durante milénios. Por isso Nietzsche define o homem superior como o ser ‘de mais larga memória’” (ORTEGA Y GASSET, J. *A rebelião das massas*. São Paulo: M. Fontes, 1987. p. 32).

Essa questão epistemológica é de tal forma importante que poderá implicar uma reestruturação do Ensino Superior³, se o ensino, justamente, deixar de ser uma das suas funções primordiais (a par da investigação e da prestação de serviços). Do ponto de vista teórico, pode pôr-se a hipótese de o foco passar do ensino e da transmissão de saber para o reconhecimento, a validação e até a certificação de aprendizagens experienciais. Essa mudança já está a acontecer, de facto, e em parte, com a substituição, ao nível do segundo ciclo, do modelo tradicional de dissertação pelos ditos “relatórios reflexivos”. Dito telegraficamente, nesses relatórios, o processo de recolha de dados é substituído pela experiência profissional de que os alunos são portadores, e em volta da qual são convidados a refletir. Ou, se seguirmos a “aprendizagem de dupla volta” proposta por Argyris e Schön (1974), a reflexão foca-se mais precisamente no modo como a ação é conceptualizada, isto é, na “teoria-na-ação”.

Ora, e nesse cenário de valorização da experiência, pode atribuir-se a essas aprendizagens experienciais um valor de crédito, de posicionamento no percurso de educação e formação, de fonte de conhecimento mobilizável, por exemplo, em aula. E, claro, também é possível fazer de conta, e também se faz, que ela não existe ou que é dispensável ao menos pelo professor que ensina.

Em Portugal, só muito recentemente o Ensino Superior começou a abrir portas a estudantes adultos. E o plural é deveras substantivo. Longe de ser um grupo homogêneo, estes “adultos” são frequentemente definidos com base em dois fatores essenciais. O primeiro é a idade: os diversos programas impõem um limite mínimo, seja de 23 seja de 50 anos. O segundo diz respeito à experiência profissional: algumas ofertas requerem um mínimo de experiência, também medida em anos (cinco, por exemplo).

³ Será interessante seguir os impactos desta questão ao nível das tensões vividas pelas Universidades: em primeiro lugar, a crise de hegemonia, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais; em segundo, a crise de legitimidade, entre a hierarquização e a democratização; e, em terceiro, a crise institucional, entre a autonomia institucional e a produtividade social (SANTOS, B. S. Da ideia da universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27-28, p. 11-62, 1989).

Os números do acesso não deixam margem para dúvidas. Até aqui, os adultos que entravam nas Universidades e nos Politécnicos eram tão excepcionais que apenas confirmavam a regra: a licenciatura seria para os jovens, com 18 anos (ou pouco mais) e com o ensino secundário completo, em larga medida pela via dos cursos científico-humanísticos, isto é, a oferta dos “liceus”, como soía dizer-se.

Até aqui, a abertura foi-o efetivamente para adultos que regres-savam ao Ensino Superior para realizar mestrados e doutoramentos (os segundos e terceiros ciclos de Bolonha). As licenciaturas (e nem todas. Os cursos da “elite” universitária mantiveram-se – e ainda hoje o estão – impermeáveis) estavam do lado de lá do “garrote” que eram os exames *ad hoc*. Ainda assim, as pingas da torneira, ao final de quase 50 anos, representaram milhares de adultos – sem que tivesse havido discurso, investigação e práticas que os elegessem como objeto de estudo e, eventualmente, de mudança das instituições, das metodologias de docência e de avaliação, por exemplo (AMORIM; AZEVEDO; COIMBRA, 2011).

Atualmente, e também porque, nas mais das vezes, os jovens de 18 anos já não fazem fila para entrar no Ensino Superior, as instituições têm multiplicado os esforços de diversificação da oferta e de alargamento dos critérios de admissão. Não há cinismo na observação: parece factual que há oportunismo nessa atenção. Não há necessidade de o não vermos, mas devemos valorizar sobretudo, e aproveitar, a oportunidade que foi assim criada.

Neste artigo, focar-nos-emos numa oferta da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, designada Programa Universitário (50+), descrito a seguir, porque gostaríamos de, antes, caracterizar seus alunos. Sua maioria, cerca de 80%, tem idades compreendidas entre os 50 e os 70 anos (o mais velho tem 83!), 65% têm o Ensino Superior (a aluna com menos qualificação formal tem o 9º ano) e são, em regra, reformados “ativos” ou mesmo ativos. Como bem apontam Chen et al. (2008), também esse grupo está longe de ser “homogéneo”.

Será interessante lembrar a categoria de aprendentes proposta pelo NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION (NIACE), em 1993, segundo a qual os

enrichers are adding new strands to their education or career development outside the frame of immediate employment. These may include education for voluntary or community roles or the exploration of new fields of knowledge as part of preparation for, or education in, retirement. For some the driving force is a simple thirst for knowledge, or an attempt to come to terms with individual identity in a changing world. A high proportion of these learners study at their own expense. Although the motivation may often seem 'non-vocational', a sizeable proportion of those who embark on such learning do, in time, relate it to work (paid or unpaid) (NIACE, 1993, p. 19).

O programa universitário (50+)

Este Programa dirige-se a pessoas de idade superior a 50 anos com interesse, motivação e curiosidade intelectual, dispostas a adquirir e a partilhar novos conhecimentos, e alicerça-se num plano de estudos onde se articulam as exigências decorrentes de um currículo estritamente académico com as características desenvolvimentais específicas do público-alvo a quem se destina.

São objetivos os seguintes:

- Proporcionar uma formação diversificada em áreas de reconhecida competência da Universidade Católica no Porto.
- Constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, de inspiração académica, orientado pelos princípios emergentes da gerontagogia.
- Promover “a aprendizagem, a reflexão e o fortalecimento das relações interpessoais.

O Programa Universitário (50+) tem a duração de três anos (seis semestres), sendo que cada unidade curricular compreende 15 aulas de uma hora por semana. A formação em aula é, contudo, complementada com a realização de: (i) aulas livres, centradas em temas relevantes do

mundo atual; (ii) seminários temáticos, de temática e duração variável; e (iii) atividades extracurriculares, em articulação com a valência de formação contínua da “Católica 4.º Ciclo”⁴.

Plano curricular

O plano curricular abrange quatro áreas de saber: Humanidades; Artes; Ciências da Vida e Tecnologias; e Economia.

A diversidade curricular, de largo espectro, é perspectivada pelos alunos simultaneamente como vantagem e desvantagem, conquanto prevaleça uma preferência pelas artes e pelas humanidades. As tecnologias são objeto de maior ambiguidade. Um dos alunos diz: *“foi interessante, porque não imaginava que era tão complexo”*. Para outros, seriam dispensáveis. Bem ao contrário das visitas de estudo, amplamente apreciadas!

De registar, porém, uma significativa valorização do conhecimento pelos alunos. Nas suas palavras, o *“acordar para alguns aspetos culturais que andavam um pouco adormecidos/esquecidos”* (CP), o *“manter a mente aberta a novos saberes e resgatar saberes esquecidos”* (VA).

No Quadro 1, apresentamos o plano curricular:

⁴ “A designação ‘Católica 4º Ciclo’ surge no Plano Estratégico da Universidade Católica do Porto 2009-2013 como uma iniciativa que pretende abranger um conjunto de ações e medidas muito diversificadas, sendo a resposta da Universidade Católica a uma das missões da Universidade do século XXI, isto é, acolher em programas universitários públicos cada vez mais diferenciados, não restringindo às camadas jovens da população o património da aprendizagem e do contínuo desenvolvimento humano”. Disponível em: <http://www.socialgest.pt/_dllds/mais_saberUCP.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.

Quadro 1 - Plano curricular do Programa Universitário (50+)

	1º Semestre	2º Semestre
1º Ano	Alguma ciência da vida; Artistas portugueses do século XX; Economia para não economistas; História da música ocidental; O corpo que somos; O pensamento filosófico em Portugal.	Artes decorativas em Portugal; Literatura e cinema; Pão, vinho e queijo - Ciência através dos alimentos; Poesia, espiritualidade e interculturalidade; Saúde e comportamentos; Tópicos de psicologia do desenvolvimento.
2º Ano⁵	Bioética, do princípio ao fim da vida ; Direito e quotidiano; Ética e religião; História contemporânea; História da joalharia; Literacia financeira.	Arte e natureza; As neurociências; Ecologia e saúde; Ouvir o cinema ; Pensamento e comportamento social; Sociedade cognitiva 2.0.

Fonte: Dados da pesquisa.

Avaliação

Num primeiro momento, estabeleceu-se que cada unidade curricular seria objeto de uma avaliação de conhecimentos, através de um sistema flexível e recorrendo a diferentes modalidades: textos escritos, apresentação oral de trabalhos, prova final. Além disso, a autoavaliação [seria] estimulada, promovendo a capacidade de reflexão crítica e a identificação de áreas de melhoria a nível pessoal e académico.

As reações dos estudantes ao modelo de avaliação proposto foram muito diversas: sentimentos de suspeição (“avaliação... para quê?”) e de rejeição, por um lado, e aceitação, por outro, porquanto a avaliação era entendida como garantia da condição “académica” do Programa. Algum desejo, expressado também, de demarcar o facto de a oferta pertencer a uma Universidade “tradicional” e não a uma Universidade Sénior ou da Terceira Idade (PALMEIRÃO, 2000).

⁵ O Programa do 3º ano ainda está a ser negociado com os alunos, à semelhança do que aconteceu com o do 2º ano.

Houve, no entanto, necessidade de tentar clarificar um pouco melhor de que forma se concebia a avaliação. Acrescentou-se então:

cumpre a cada docente, num processo de diálogo com os alunos, a definição das metodologias de avaliação, sob os signos do rigor e da flexibilidade, em ordem ao aperfeiçoamento de todos e de cada um. A avaliação a preferir não poderá ser promotora da seleção nem da competição.

No entanto, os alunos podem, no limite, isentar-se da avaliação. Nesse caso, poderão frequentar as aulas, progredir para o ano seguinte e receber, no final, um certificado de conclusão, ao invés de um diploma de conclusão com aproveitamento e classificação⁶.

O mais importante, todavia, é perceber quais significados os alunos atribuíram a esta proposta. De salientar a ambiguidade das reações: promove o empenho de uns, enquanto gera estresse e é inútil para outros. Mas criticam com veemência o facto de alguns docentes não terem feito avaliação.

A avaliação está feita de modo a que todos a possam aceitar (inclusive os que não se sujeitam à mesma) (CP).

Por razões muito pessoais, uma das questões que me agradou [...] foi a avaliação, pois constituía um compromisso para um maior empenhamento. No “A avaliação está feita de modo a que todos a possam aceitar (inclusive os que não se sujeitam à mesma) (CP).

Por razões muito pessoais, uma das questões que me agradou [...] foi a avaliação, pois constituía um compromisso para um maior empenhamento. No entanto, no decorrer do ano letivo, isso causou algum stresse, criando algumas situações menos positivas (admito que talvez provocadas por alguns dos ‘acontecimentos de vida’ que nos bloqueiam e nem sempre nos deixam ‘liberdade para escolher’). Assim, louvo a possibilidade que foi dada de poder optar pela avaliação e pela não avaliação (VA).

⁶ Cf. Regulamento do Programa.

Embora quando me inscrevi tivesse assumido que faria avaliações, o conteúdo de certas unidades curriculares e o modo como foram sendo ministradas, desmotivou-me nesse aspeto! (MMP).

Para que me sinta (e sinto) recompensado com a participação neste curso, não vejo necessidade de proceder à medição da matéria por mim aprendida, reaprendida ou recordada (AA).

A ambiguidade referida pode permitir-nos (se nos concedermos essa capacidade de problematizar) questionar o facto de a avaliação ser uma dimensão pouco aprofundada na Educação de Adultos, por se considerar, as mais das vezes, que *“Nothing makes an adult feel more childlike than being judged by another adult; it is the ultimate sign of disrespect and dependency, as the one who is being judged experiences it”* (KNOWLES, 1980, p. 49). Ou como dizia José Gil (2009, p. 53), “a avaliação estabelece graus de exclusão, grupos hierarquizados segundo o valor intrínseco da pessoa ou do grupo avaliado. São exclusões parciais dentro da esfera única da inclusão determinada pela avaliação”.

Relação

[...] a melhor maneira de se melhorar a educação não é centrando-se no currículo ou na avaliação, por mais importantes que ambos sejam. O método mais eficaz para se melhorar a educação é investindo na melhoria do ensino e no estatuto dos grandes professores. Não há nenhuma grande escola em nenhum ponto do mundo que não possua grandes professores. Mas há muitas escolas medíocres com as estantes cheias de programas escolares e testes padronizados (ROBINSON; ARONICA, 2010, p. 226).

O aspeto mais valorizado pelos alunos respeita ao convívio e à camaradagem, às relações humanas, com pares e professores. E com estes a relação adquire uma importância muito particular e está sob um escrutínio apuradíssimo, no que tem que ver com a abordagem à matéria (no caso da música, teriam privilegiado uma abordagem mais prática, na

medida em que gostavam “de ter aprendido a ouvir”), o “saber comunicar”, a gestão do tempo (por exemplo, “o tempo foi pouco para a matéria”), a planificação, a disponibilização atempada da documentação e até a idade do Professor: “demasiado jovem para nós”. Re^ovestiu-se de particular centralidade o facto de, nas unidades curriculares em que teve lugar, a codocência não ter funcionado, prejudicando a “continuidade” e gerando “certa instabilidade e desmotivação”: “a mudança constante de professores não permitiu criar uma empatia com eles e por outro lado perceber o fio condutor da matéria”.

A participação dos alunos nas aulas é outro dado curioso: por um lado, valorizam-na e reagem negativamente quando há “pouco diálogo”, por outro, consideram que, “às vezes, talvez haja um pouco de exagero nas intervenções” (VA), isto é, “diálogo a mais”.

As relações entre professores e alunos foram excelentes, jamais existindo a velha relação de falta de comunicação entre as duas entidades (CP).

Com efeito, tenho desfrutado com muito interesse do conteúdo das exposições dos nossos caríssimos professores, nalguns casos com mais prazer do que noutros, o que não distingue a qualidade dos docentes, mas resulta tão só das preferências determinadas pela minha matriz cultural e humana (AA).

Curiosamente, os alunos do Programa Universitário em questão talvez se distingam justamente pelos apelos sistemáticos à interação. Em todo o caso, parece verificar-se uma tendência para apreciar o professor que mantém o controlo sobre a condução da aula. Gostam de intervir, de falar, mas preferem ouvir o professor a escutar demasiadas intervenções dos colegas.

Importará não esquecer, no entanto, que um dos aspetos que os alunos mais salientam diz respeito, justamente, ao convívio com os pares. Na sala de aula, todavia, a expectativa de aprender com o professor é maior do que com os colegas. E foi essa vontade de aprender que – talvez em primeiro lugar – os motivou para o curso.

Voltemos ao conceito de “*enricher*” do NIACE. Para estes alunos, o desenvolvimento pessoal e cultural surge como muito mais relevante do

que o desenvolvimento social e cívico e, mormente, o profissional (ainda que não se exclua a possibilidade de também a este nível se jogar a motivação para o curso e os seus efeitos possíveis). Para este público, não parece que a questão seja de emancipação ou de libertação política. Será antes libertação das “más recordações”, da degenerescência, da perda de capacidades. As novas aprendizagens, a cultura, surgem, pois, como valiosas gotas de um “elixir da eterna juventude”.

Trata-se, em sumo e em resumo, de uma experiência que tem ajudado a retirar “*más recordações da cabeça*” (CP), a “*proporcionar a possibilidade de valorização intelectual e humana e de convívio enriquecedor, tornando porventura mais saudavelmente irrequeto o outono em que já entrou a vida de alguns de nós*” (AA).

E é precisamente porque a Primavera compensa o Outono (e, já agora, o “Inferno” que vem entre ambas, como dizia Pedro Santos Guerreiro num Editorial recente⁷) que chegámos a equacionar a hipótese de, todos os anos, imitar a vida – e abrir a turma à entrada de novos elementos. Caso contrário, os nossos alunos terão de lidar com um fenómeno de grupo minguan-te, pelas mais diversas razões. Dado o carácter não sequencial do plano curricular, bastar-nos-ia, em cada ano, juntar os inscritos pela primeira vez com os restantes. Então, para alguns alunos, o Programa começaria pelo assim designado 2º ano (reiteramos a não sequencialidade do plano) e terminaria no 1º. No ano seguinte, outros fariam primeiro as unidades curriculares do 3º, depois do 1º e finalmente do 2.º ano.

Discussão

A educação de adultos tem vindo a institucionalizar-se. O paradigma da aprendizagem ao longo da vida tem-se traduzido numa tentativa de formalizar (quase) tudo o que os adultos possam aprender ou ter aprendido,

⁷ GUERREIRO, P. S. *Colecção outono-inferno*. 2011. Disponível em: <http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS_V2&id=512855>. Acesso em: 15 mar. 2011.

os seus saberes, a experiência e a memória. Se quisermos dizê-lo de outra forma: trazer para o domínio público muito de quanto tem estado na esfera privada! Há quem entreveja nesta “atração” uma tentativa de exercer controlo e vigilância sobre os cidadãos (Cf., por exemplo, ANDERSSON; FEJES, 2005; COIMBRA; MENEZES, 2009; FENWICK, 2001; HARRIS, 1999; PETERS, 2005; POUGET; SALLIC; LE SCOULLER; TROWLER, 1996). Na verdade, quando tudo, ou quase tudo, é passível de ser “valorizado”, as escolhas do indivíduo passam a estar expostas a um controlo social alargado e já não apenas ao espaço restrito e privado de conversas informais, por exemplo a propósito do livro que se está a ler. Se se responsabiliza e culpabiliza o indivíduo pelas más escolhas de formação, pela ineficaz gestão da carreira, por baixos índices de empregabilidade, pela falta de empreendedorismo e capacidade de inovação, não temos de ter cuidados redobrados para não colonizar o seu “mundo da vida” (HABERMAS, 1992; SANDBERG; ANDERSSON, 2010), os seus “tempos livres” (que assim deixariam de o ser!)?

Então, e paradoxalmente, numa era em que os diplomas não garantem emprego, carreira, até sustento, cresce a instrumentalização do que se aprende, não importa onde nem quando. É ou não real o risco de que um ato da mais elementar justiça social acabe por se transmutar num instrumento de controlo por parte da sociedade ou de estruturas sociais sobre os indivíduos e o seu processo de socialização?

Novo paradoxo: esta desvalorização dos diplomas, que deixam de garantir o que quer que seja aos indivíduos, não se tem estendido aos Estados-nações, bem pelo contrário, uma vez que o capital social e cultural e o potencial económico, isto é, a competitividade dos países, têm sido “medidos” pela percentagem de pessoas com pelo menos o ensino secundário completo (cf., por exemplo, *Education at a Glance*). O direito à educação converte-se então num dever de aprender, em nome do sucesso ou insucesso do país!

Não significa isto dizer que se deve abdicar de metodologias como o reconhecimento de aprendizagens experienciais. Mas antes que não há métodos perfeitos, imunes e puros. Nem correlações lineares com as diversas lógicas de educação de adultos. Pode, por isso, fazer-se uso do reconhecimento

no âmbito de uma intervenção axiologicamente marcada pelo utilitarismo económico e até pela “ortopedia social” (CANÁRIO, 2000) e, ao invés, pode um Mestre contribuir para a emancipação de outrem.

Se, no Ensino Superior, imaginarmos um contínuo estabelecido entre a “aula magistral” e o “oposto da Universidade”, proposto por Illich, dir-se-ia que o pior dos cenários consistiria em ficar a meio do caminho, isto é, sem Mestres nem educação autodirigida. O ideal seria conjugar estes dois tipos de educação: o contacto com o Mestre, a escuta do seu discurso, da sua codificação/descodificação de um determinado tema, a maiêutica, e a proximidade com o conhecimento, isto é, o estudo... Não é este o princípio de Bolonha?

Em tempos de rápida proliferação da informação⁸, o Mestre poderá (e deverá, do nosso ponto de vista) ver reforçado o seu papel de guia, de apresentador de grelhas de leitura do “estado da arte”, de gestão do torrencial informativo⁹ e, finalmente, de provocador e de indutor de problematização do saber e até do próprio discurso de cada estudante. Dizia Nietzsche: “Deve, pois, considerar-se o professor como um mal necessário. um mal que deve tornar-se o menor possível.” (NIETZSCHE, [19--?], p. 282).

Mas relembremos Paulo Freire também, para quem a “morte” necessária do “educador burguês”, “unilateral”, “não significa naturalmente que o educador desaparece enquanto presença ‘indutiva’”, uma vez que “a educação implica sempre indução” (FREIRE, 1974, p. 54-55).

Não se distinguem, todavia, entre os múltiplos consensos e mais dissensos que têm lugar no campo da Educação de Adultos, elogios

⁸ E recuperando alguma da importância que tinha antes da invenção da imprensa? Como Aldous Huxley disse: “A prelecção como método de instrução data dos tempos clássicos e medievais, anterior à invenção da imprensa. Quando os livros valiam o seu peso em ouro, os professores tinham de preleccionar. A impressão barata modificou radicalmente a situação que produziu o leccionador da Antiguidade. No entanto – prepóstera anomalia! – o leccionador sobrevive e até floresce” (HUXLEY, A. *Sobre a democracia e outros estudos*. Lisboa: Livros do Brasil. 1927. p. 115).

⁹ Justamente o contrário do que lemos em Jean-François Lyotard: “a deslegitimação e o predomínio da performatividade são o dobre de finados da era do professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido nem que as equipas interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos” (LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989. p. 108).

à transmissão, ao papel do Mestre, à importância de atrair os melhores professores. O “facilitador” e a aprendizagem autodirigida surgem como o sal de uma terra que tem sido deitada sobre os Mestres. O que tem este discurso feito pela cultura e pela qualidade dos Educadores de Adultos, nomeadamente os docentes universitários?

Não há dúvida de que faz sempre sentido acabar com a infantilização e contrariar a escolarização da Educação de Adultos, mas, simultaneamente (sim, também desta vez preferimos a copulativa), é preciso reivindicar a excelência daqueles que ao ensinar também aprendem e que porque aprendem também ensinam.

Em jeito de conclusão, e do nosso ponto de vista, esta primeira edição do Programa Universitário (50+) permite questionar justamente alguns princípios da Educação de Adultos e até a sua (suposta) “identidade epistemológica”, como dizem Finger e Asún (2001, p. 140-141):

The tension between top-down instruction and bottom-up learning is well known to adult educators. One can say that this tension is constitutive of the very essence of the field of adult education. Indeed, this tension – or, rather, this opposition – cuts across all the three schools of thought [...] It can be found in the pragmatic school of thought – for example, when Jarvis opposes ‘learning from above’ to ‘learning from below’. Learning from below is, of course, identical to experiential learning. The same opposition is made in the humanistic school of thought – for example by Knowles, when he opposes ‘pedagogy’ to ‘andragogy’. But it is made most obviously by the Marxist school of thought – for example, when Freire opposes ‘indoctrination and banking education’ to ‘conscientisation and liberatory education’. In other words, the very identity of adult education is about learning ‘from below’ grounded on experience and aiming at liberation. Adult education is about ‘learning from and by the people’. Abandoning this credo means abandoning the very identity of the field.

Como podemos, ou porque devemos, fundar-nos apenas neste caminho da aprendizagem de baixo para cima? Como dissemos noutra lugar, parece-nos que, no que diz respeito à educação, inquestionáveis são

tão-somente os seus fundamentos: o respeito pelo outro, a sua perfectibilidade e educabilidade, por exemplo. Tudo o mais é multicor (AMORIM, 2011), orgânico, vivente: os métodos, as estratégias, os objetivos. Não será tempo de Perseu entrar na história da Educação de adultos?

Referências

- AMORIM, J. P. **A educação multicor**: à guisa de síntese do seminário “Marcas que marcam os alunos; marcas que marcam os professores”. 2011. Disponível em: <http://www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/Comentario_Final_jpa.pdf>. Acesso em: 6 maio. 2011.
- AMORIM, J. P.; AZEVEDO, J.; COIMBRA, J. L. **And after the access (of “new publics” to higher education)**: the revolution is not over. In: RANLHE PROJECT CONFERENCE, Faculty of Education, 2011 Apr. 7, Seville. **Programme...** Seville: University of Seville, 2011.
- ANDERSSON, P.; FEJES, A. Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 5, p. 595-613, 2005.
- ANTUNES, M. **Educação e sociedade**. Lisboa: Sampedro, 1973.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice**: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- AZEVEDO, J. **Voos de borboleta**: escola, trabalho e profissão. Porto: Asa, 1999.
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa; ANEFA, 2000.
- CHEN, L.-K. et al. A review and critique of the portrayal of older adult learners in adult education journals, 1980-2006. **Adult Education Quarterly**, v. 59, n. 1, p. 3-21, 2008.

COIMBRA, J. L.; MENEZES, I. Society of individuals or community strength: community psychology at risk in at risk societies. **Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy**, v. 9, n. 2, p. 87-97, 2009.

FENWICK, T. J. **Experiential learning**: a theoretical critique from five perspectives. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 2001. (Information Series n. 385).

FINGER, M.; ASÚN, J. M. **Adult education at the crossroads**: learning our way out. London: Zed Books, 2001.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos marginais, 1974.

GIL, J. **Em busca da identidade** – o desnorte. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

GUERREIRO, P. S. **Colecção outono-inferno**. 2011. Disponível em: <http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS_V2&id=512855>. Acesso em: 15 mar. 2011

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, II**. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1992.

HARRIS, J. Ways of seeing the recognition of prior learning (rpl): what contribution can such practices make to social inclusion? **Studies in the Education of Adults**, v. 31, n. 2, p. 124-139, 1999.

HUXLEY, A. **Sobre a democracia e outros estudos**. Lisboa: Livros do Brasil, 1927.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. Revised and updated edition. Cambridge: Englewood Cliffs, 1980.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION – NIACE. **An adult higher education**: a vision. A policy discussion paper. Leicester: NIACE, 1993.

NIETZSCHE, F. **Civilização e decadência e outros textos**. Porto: Inova, [19--?].

ORTEGA Y GASSET, J. **A rebelião das massas**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

PALMEIRÃO, C. **Uma pedagogia para a terceira idade**. Contributos. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2000.

PETERS, H. Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 30, n. 3, p. 273-285, 2005.

POUGET, M.; SALLIC, C.; LE SCOULLER, C. From life histories to recognition and validation: the search for a holistic model and a new 'accompagnateur'. Available at: <www.valex-apel.com/content/esrea_valex_paper.doc>. Access on: Feb. 25 2013.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **O elemento**. Porto: Porto Editora, 2010.

SANDBERG, F.; ANDERSSON, P. RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? **Assessment & Evaluation in Higher Education**. p. 1-14, 2010.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27-28, p. 11-62, 1989.

TROWLER, P. Angels in marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. **Studies in Higher Education**. v. 21, n. 1, p. 17-30, 1996.

Recebido: 20/05/2012

Received: 05/20/2012

Aprovado: 15/09/2012

Approved: 09/15/2012